

ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業の工夫 —小学校における英語授業のユニバーサルデザイン—

発達臨床支援高度化コース

16AD101

稲吉 勝

【指導教員】 長江 清和 名越 斉子 牛江 一裕

【キーワード】 ユニバーサルデザイン グローバル・スタディ (G.S) 学習意欲 多様な学び

1. 問題と目的

平成 24 年 12 月に文部科学省が発表した「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」によると、学習面または行動面において著しい困難を示す児童生徒の割合は 6.5% (さいたま市 (H25) では 9.1%) であった。これを踏まえ、通常の学級においても誰もが参加でき、「わかる」「できる」ことを目指して、ユニバーサルデザインの視点を授業づくりや環境整備に取り入れる学校が増えてきている。しかし、ユニバーサルデザインばかりが先行して、児童や学級の実態を考慮することがないがしろにされ、学習目標とかけ離れたり到達レベルを下げたりするような授業や教室環境になってはならないと考える。そこで、授業のユニバーサルデザインについての研究を深め、特別な教育的支援の必要がある児童を含むすべての児童が授業に参加でき、「わかる」「できる」喜びを味わえる授業づくりに取り組んだ。

また、研究の対象として、さいたま市が取り組んでいるグローバル・スタディ (以下 G.S) に焦点を当てた。G.S では、これまでのコミュニケーション活動に加えて文字指導も積極的に導入することで、児童が興味・関心をもって授業に臨むことが期待される。その一方で、児童がコミュニケーションに苦手意識を感じたり、英語の読み書きにつまずいたりすることも想定される。通常の学級において、こうした困難さを抱える児童への支援を、ユニバーサルデザインの視点を取り入れて工夫することは、他のどの児童にとっても有効であると考えられる。また、ユニバーサルデザインの授業づくりは、指導する教員の英語に対する苦手意識を軽減する効果も期待される。

本研究では、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりに取り組むことにより、特別な教育的ニーズのある児童への指導・支援と、通常の学級で培った「どの子にもわかる授業」とされてきた要素を融合させた授業について、検証を行っていくこととした。

2 授業のユニバーサルデザイン

(1) ユニバーサルデザインの考え方

ユニバーサルデザインとは、米国ノースカロライナ州立大学のロナルド・メイスらが 1980 年代に提唱したこと

がきっかけで、広く普及した概念である。その背景には米国で障害のある人々の権利を守るための法律「ADA 法 (American with Disabilities Act)」が成立し、障害のある人々の人権問題が新たな社会のテーマとして、多くの人々の関心を集めていたことがある。ロナルド・メイスはベビーブーム世代の高齢化がもたらす「障害のある人々」の増加などを踏まえ、「世の中のデザインされた環境やモノは、本当にさまざまな人々に対して使いやすい配慮がなされているであろうか。」という疑問を投げかけ、このユニバーサルデザインという考え方をつくり、社会への啓蒙活動を始めた。そしてこの考え方は、公園や歩道などの公共空間や、駅、役所といった公共施設の設計における開発などに取り入れられてきた。

ロナルド・メイスらは、ユニバーサルデザインを「改善または特殊化された設計の必要なしで、最大限可能な限り、すべての人々に利用しやすい製品と環境のデザイン」と定義し、以下の 7 原則を設けた。

<ユニバーサルデザインの 7 原則>

- 1 誰にでも公平に利用できること
- 2 使う上で自由度が高いこと
- 3 使い方が簡単ですぐわかること
- 4 必要な情報がすぐに理解できること
- 5 うっかりミスや危険につながらないデザインであること
- 6 無理な姿勢をとることなく、少ない力でも楽に使用できること
- 7 アクセスしやすいスペースと大きさを確保すること

「障害者の権利に関する条約」第 2 条では、ユニバーサルデザインを「調整または特別な設計を必要とすることなく、最大限可能な範囲ですべての人が使用することのできる製品、環境、計画及びサービスの設計をいう。ユニバーサルデザインは、特定の障害者の集団のための補装具が必要な場合には、これを排除するものではない。」と定義している。

佐藤 (2014, 2015) は、「障害者の権利に関する条約」第 2 条にある「最大限可能な範囲ですべての人」を「学級に在籍するすべての子ども」と読み替え、さらに「製品、環境、計画及びサービス」を「教材・教具、学校・教室環境、教育計画及び具体的支援」と読み替え、通常学級ユニバーサルデザインについて、以下のように定義している。

<通常学級ユニバーサルデザイン>

発達障害等を含む配慮を要する子どもには「ないと困る支援」であり、どの子どもにも「あると便利で・役に立つ支援」を増やす。結果として、すべての子どもたちの過ごしやすさと学びやすさが向上する。

また、佐藤(2014)は、子どもたち一人ひとりの学び方の違いを登山に喩えて、“学習の登山モデル”と名付けた。「授業目標＝山の頂上」に到達するためには様々な「学び方＝ルート」があり、さらに学びの速度にもそれぞれ違いがある。このように、多様な子どもたちを包括するためにもユニバーサルデザインの必要性を述べている。

(2) 授業のユニバーサルデザイン

長江・細渕(2005)は、ロナルド・メイスらが提唱したユニバーサルデザインの7原則を授業づくりに置き換えて、「授業づくりの視点でのユニバーサルデザインの7原則」を挙げている。

<授業づくりの視点でのユニバーサルデザインの7原則>

- 1 すべての児童・生徒が学びに参加できる授業
- 2 多様な学び方に対し柔軟に対応できる授業
- 3 視覚や触覚に訴える教材・教具や環境設定が準備されている授業
- 4 欲しい情報がわかりやすく提供される授業
- 5 間違いや失敗が許容され、試行錯誤しながら学べる授業
- 6 現実的に発揮することが可能な力で達成感が得られる授業
- 7 必要な学習活動に十分に取り組める課題設定がなされている授業

ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業とは、発達障害等のある児童には必要な支援であるとともに、発達障害等のない児童にもわかりやすい支援となる。つまり、一斉の授業で学習につまずきのある児童に対して行う指導や支援の工夫が、どの児童にとっても学びやすくなりやすい指導や支援の工夫になる。

3 英語授業の課題とユニバーサルデザイン

新学習指導要領では、「小学校から各学校段階における指導改善による成果が認められるものの、学年が上がるにつれて児童生徒の学習意欲に課題が生じる」と述べられ、音声から文字への円滑な接続や、英語の発音と綴りの関係についても課題を挙げている。また、国立特別支援教育総合研究所の調査(「これまで経験した発達障害の特性のある子どもの教科学習の難しさについて」2010 抜粋)によると、発達障害のある児童生徒は英語の学習を行う際、アルファベットの正確な読み書きや、音と文字の対応、要点の聞き取りなど、さまざまな場面につまずきを感じている。さらに、コミュニケーション活動においても、他者とかかわることや自分の考えを表現することなどに困難さを抱えることが考えられる。学習におけるこのような難しさは、通常の学級に在籍する他の児童生徒にも多くあてはまる。

「グローバル・スタディ」(以下G.S)の授業は、ゲー

ム的な要素を取り入れた体を動かす活動から、他者とのコミュニケーションやプレゼンテーション、さらには文字の読み書きなど、学習内容が多岐にわたる。その一方で、英語の難しさから苦手意識を抱える児童も少なくない。そこで、ユニバーサルデザインの視点をG.Sの授業に取り入れることで、児童の学び方に柔軟に対応できることが期待される。その結果、学習につまずきのある児童を含むすべての児童が学びに参加し、理解を深めることができる授業につながると考える。

3 研究 I

(1) 目的

小学生のG.Sに対する意識調査を行い、その実態からユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりを検討するための基礎資料とした。

(2) 対象

A小学校児童 472名

(3) 調査方法・時期

質問紙法によるアンケート調査・平成28年9月上旬

(4) 結果と考察

児童の8割近くがG.Sの授業を「好き」または「どちらかといえば好き」と回答した(図1)。

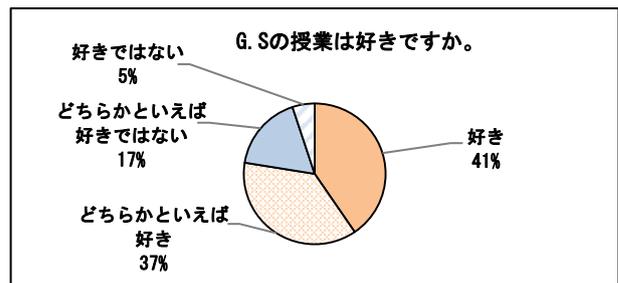


図1 G.Sの授業に対する児童の意識

学年別に見ると、低学年では「好き」または「どちらかといえば好き」と回答した児童の割合が高い。これは、体を動かしたりゲーム的な要素を取り入れた活動が多く、児童も楽しく取り組んでいることが要因として考えられる。一方で、学年が上がるにつれ、学級によっては「きらい」または「どちらかといえばきらい」と回答した児童の割合が4割近くに上るところもあった。これまでのコミュニケーション中心とした活動に加え、文字の導入も始まったことで、「難しくなった」と感じる児童もいるようである。

また、「G.Sの授業に進んで参加していますか。」という質問に対しては、9割の児童が肯定的な回答をしていることから、多くの児童はG.Sの授業に意欲的に取り組んでいると考えられる。

一方で、3年生以上を対象とした調査において、「グローバル・スタディの授業の中で苦手だと感じる」と答えた児童は67%であった。授業には進んで参加するものの、苦手だと感じる児童も多いことが

うかがえる(図2)。学級別に見ても、ほとんどの学級において6割から7割の児童が苦手だと感じることがあると分かった。

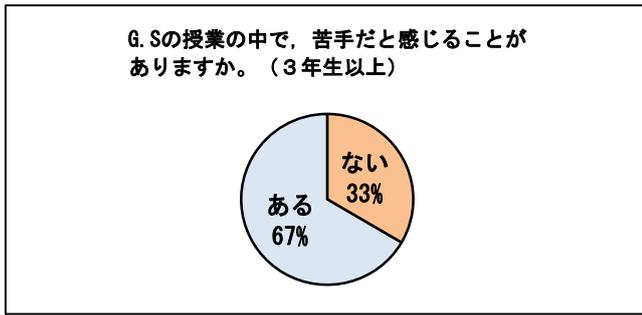


図2 G.S.の授業に対する児童の苦手意識

次に、G.S.の授業の中で楽しいと思うことや苦手だと感じることに調査を行った結果、楽しいと思うことには「英語の歌を歌う」ことや「英語を使ったゲームをする」ことなどが多く挙げられた(図3)。

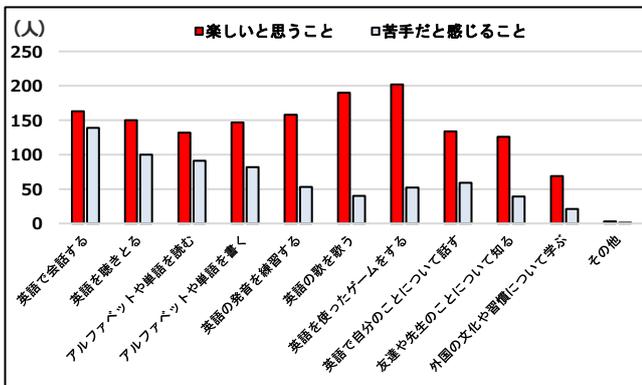


図3 G.S.の授業で楽しいと思うこと・苦手だと感じること(回答は3年生以上, 単位:人)

児童は、英語を使って歌を歌ったり体を動かしたりすることにはとても楽しく取り組む姿勢がうかがえる。

一方で、「英語で会話をする」ことや「英語を聴きとる」ことに苦手さを感じる児童も見られる。さらに、今年度から導入された英語の読み書きが苦手だと感じることがある児童も出てきている。これらの結果から、児童は授業に進んで参加するものの、「話す」「聞く」「読む」「書く」の4観点のいずれかにおいてつまずきがあるために、苦手だと感じることがあるのではないかと考える。

4 研究II

(1) 目的

G.S.の授業観察から、児童の意欲向上要因および意欲低下要因を分析し、授業改善に向けたユニバーサルデザインの視点と手立てについて検討した。

(2) 対象

①対象学級：A小学校第5学年B組 児童数28名

②児童

C児：多動傾向で、一斉指導では学習への集中力に欠ける場面が多い。周囲からの注目を集めようとし

て、大きな声を出したり友達へのいたづらをしたりする。

D児：学習への意欲はあるが、話を聞き逃してしまうことが多い。失敗や間違いをすることを恐れ、周りの目を気にしすぎることもある。

E児：周囲に流されて、学習への集中が向かないときがある。一斉指導では学習理解につまずきやすく、個別の声かけが必要である。

※3名の児童は意識調査において、G.S.の授業を「好きではない」または「あまり好きではない」と回答している。

③対象授業・授業者

対象授業：G.S(平成28年9月～1月 5回記録
1単位時間45分 総計225分)

授業者：学級担任, ES

(3) 観察・分析方法

①観察・記録方法

柳橋・佐藤(2014)の先行研究をもとに、対象授業をビデオ録画し、対象児童の意欲向上および低下に関する学習カテゴリーと教授行動分析カテゴリーを設け、該当する行動すべての有無を記録する。

②意欲向上と意欲低下に関する学習活動カテゴリー(表1)

カテゴリー	定義
意欲向上	<ul style="list-style-type: none"> ○指示された活動を行う。 ○歌を歌う。 ○ジェスチャーをする。 ○英語を話す。 ○コミュニケーション活動に参加する。 ○適切な対象(教師・発表者・黒板等)を見ている。 ○不明な点を確認する。
意欲低下	<ul style="list-style-type: none"> ○手遊びをしている。 ○コミュニケーション活動に参加しない。 ○不適切な対象(授業課題とは違う対象)を見ている。 ○授業課題に取り組まず、他児童への話しかけや手出しをする。 ○指示に従わない。

表1 意欲向上と意欲低下に関する学習活動カテゴリー

③教授行動分析カテゴリー

「学習指示」、「教師の行動」、「視覚化」、「動作化」、「叱責」、「称賛」、「聞く」の7項目と、29の小カテゴリーを設定した。さらに、「学習形態」による意欲向上および低下も分析した。なお、教師が板書したものを示しながら具体的指示・説明をしている場合などは、両者にチェックを入れた。

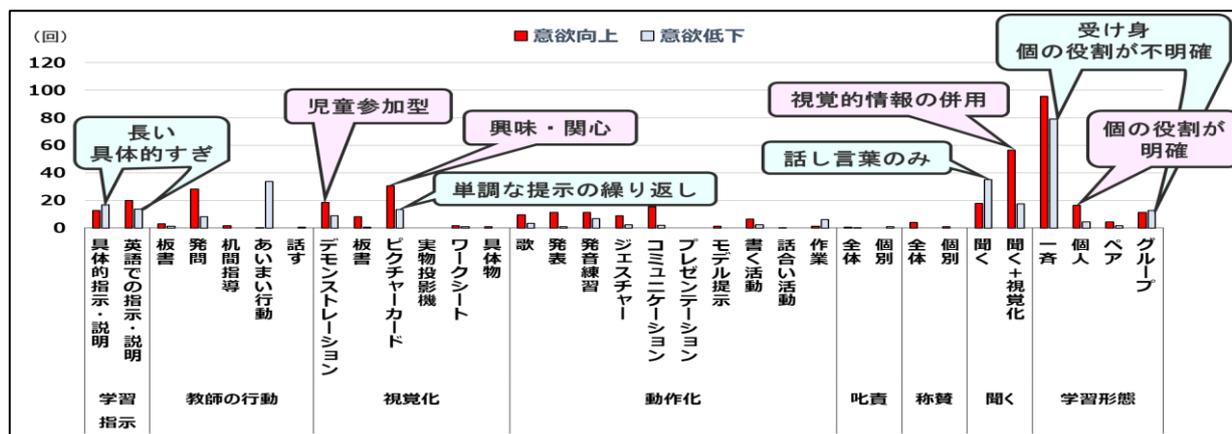


図4 意欲向上/低下状態の出現場面とその頻度

(4) 結果と考察

対象児童3名の行動には、意欲向上・低下ともに同様の傾向が見られたため、その平均値を示した(図4)。縦軸の数値は先のカテゴリーに基づき、チェックが入った回数を示している。データとビデオによる行動観察を交えて検討した。

①聴覚的情報のあいまいさ

指示・説明では、児童の意欲向上と低下の双方が見られた。意欲低下の場面は、教師の話し言葉のみによる指示・説明といった耳からの情報だけのときに多く表れた。また、ビデオ観察から、指示・説明の時間が長かったり内容が具体的すぎたりしたときに意欲低下が見られることも明らかとなった。D児とE児は、教師の指示・説明を最初は聞こうとしていたが、話が長くなってくると別の方向を向いたり手遊びを始めたりすることが多かった。その要因として、話が長いと要点がつかめなくなり、徐々に聞く姿勢も崩れるため、意欲が低下すると考えられる。一方で、教師の話し言葉に加えてピクチャーカードや板書を指し示しながら説明をする際は意欲の向上が見られた。特に、C児はその傾向がはっきりと表れ、ピクチャーカードを提示したときには意欲的に取り組む様子が見られた。このことから、視覚的な情報を組み込むことにより、指示・説明がより具体的にイメージされ、児童の意欲向上につながると考えられる。

②集中の途切れ

ピクチャーカードを使った単語の導入場面では、意欲向上と低下のどちらの場面も見られた。ビデオ観察でさらに細かく分析すると、はじめのうちは興味をもって聞いていたが、徐々に別の方向に向くようになってしまった。単に同じことを繰り返す活動では、学習意欲の向上にはつながらない傾向が示された。また、デモンストレーションの場面においても、意欲向上と低下の両面が見られた。ビデオ観察による分析では、児童が参加するデモンストレーションには注目することが多い一方で、教師によるデモンストレーションの場合は途中から集中が途切れる場面もあることが明らかとなった。これらの結果から、教材の提示方法に工夫を加える必要性が考えられる。

③個の役割の不明確さ

今回観察した授業では、一斉指導とグループ活動において意欲の低下が見られた。その背景として、一斉指導の場面では、教師の指示・説明が多かったり、発言や発表をする児童も限られていたりすることが多く、結果として授業に対して受動的な態度となったことが考えられる。

また、グループ活動においてもリーダーとなった児童が中心となって作業を進めたため、C児、D児、E児の役割がなく、活動に参加する場面はほとんどなかった。その一方で、手紙を書くという個別の活動では、意欲の向上が見られた。これは、目的と自分のすべきことが明確だったためだと考えられる。しかし、手紙を書き終えた後の課題が示されていないため、遊んでしまったり他の児童に話しかけてしまったりする場面が見られた。これらを踏まえ、一人ひとりが主体的に活動するための明確な役割をもたせる工夫が必要だと考える。

(5) ユニバーサルデザインの視点と手立て

①わかりやすい情報の提示

話し言葉による聴覚的情報だけでなく、ピクチャーカードや板書、ICTなどの視覚的情報を併用する。また、指示・説明は短くまとめ、授業のねらいを焦点化するなど、どの児童にとってもわかりやすい情報を提示する。

②多様な学び方の導入

児童の集中を持続させるために、ゲーム型の活動や、体を動かしたり多感覚機能を使ったりする体験的な活動を行う。また、デモンストレーションは児童を巻き込んだ参加型やクイズ形式にするなど、多様な学び方を取り入れる。

③個の役割を明確にする多様な学びの場づくり

一斉指導やグループ活動による集団での学び合いとともに、ペア活動や個別の活動など多様な学習形態を活動に応じて柔軟に組み込む。また、すべての児童が自分の意思を表出する場を取り入れ、主体的に学びに参加できる授業づくりを行う。

5 研究Ⅲ

(1) 目的

英単語を認識する際、児童が文字に加えてどれだけイラストを頼りに学習しているか調べるとともに、英単語の読みやすさや認識の度合を調査することにより、英単語の導入方法を検討した。

(2) 対象学級 A小学校 4学年F組 37名

(3) 調査日 平成29年9月7日

(4) 調査方法

1学期に学習した英単語の中から10問を出題し、その発音と意味を筆記で解答させた。なお、出題形式は、最初に文字のみによる出題(図5)を行い、解答後すぐに用紙を回収した。続いて文字にイラストを加えた形式で出題した(図6)。

図5 調査用紙①
(文字のみ)

図6 調査用紙②
(文字+イラスト)

(5) 結果と考察

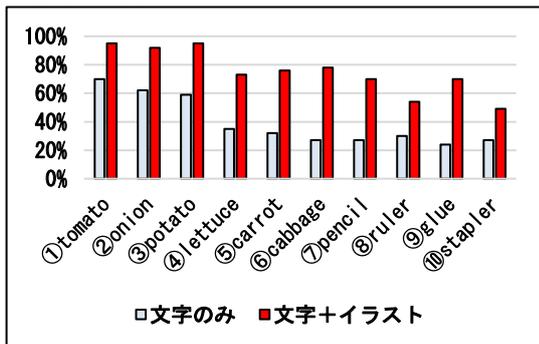


図7 英単語の読み正答率

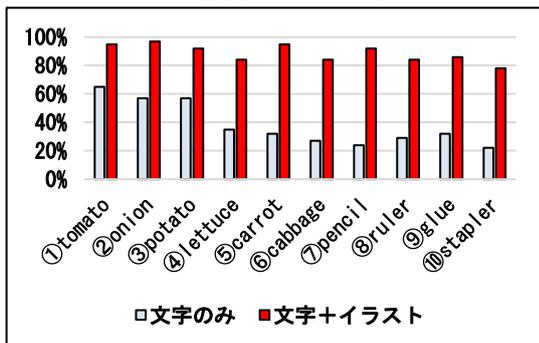


図8 英単語の意味正答率

英単語の読みについて、文字とイラストを合わせて出題すると、正答率は大きく向上した(図7)。文字だけでは英単語を読めない児童も、イラストを手がかりにすると読めるようになることが分かった。また、英単語の意味についても、文字とイラストを合わせて出題すると、正答率もかなり向上した(図8)。イラストを加えることで、児童は単語を認識しやすくなることがうかがえる。さらに、英単語の読み方がローマ字読みに近いものほど、正答率も高くなることが分かった。多くの英単語が日常生活でよく使われる外来語として広く浸透していることから、外来語が単語導入のための大きな役割であると考えられる。その一方で、英語としてあまり知られておらず、発音も難しい英単語については、読みと意味の正答率はともに低い結果となった。

このことから、授業における英単語の導入方法について、イラストと文字を組み合わせつつ、外来語として比較的なじみのある英単語から導入していくことで、児童の学習意欲や学習理解の向上を図れるのではないかと考える。

6 研究Ⅳ

(1) 目的

研究Ⅱ、Ⅲで考察したユニバーサルデザインの視点や手立てを、授業実践を通して検証し、その有用性について検討した。

(2) 対象

①対象学級：A小学校第4学年F組 児童数28名

②対象授業・授業者

対象授業：G.S(5月～12月 1単位時間45分)

授業者：学級担任、ALT

(3) 授業実践と検証

①わかりやすい情報の提示

a 活動の流れの視覚化

活動の流れをピクチャーカードで示すことにより、児童は見通しをもちやすくなった(図9)。G.Sの活動は流れがパターン化されているため、流れの視覚化は児童にとってもわかりやすく、教師にとっても指導しやすくなると考えられる。



図9 コミュニケーション活動の流れの掲示

また、プレゼンテーションの流れがつかめなかったり、英語表現がなかなか身につかなかったりする児童に対して、黒板に流れと表現を書いた紙を掲示した。この手立てにより、つまづいている児童は掲示物を手がかりにしながら発表することができた。ただ、掲示物は英語表現のみだったため、それを見てもわからない児童もいた。その際は、担任かALTが声かけなどの支援を行うことで発表できた。今後は、英語表現だけでなく、イラストを取り入れることで、誰にとってもよりわかりやすくなるような手立てを講じていく必要がある。

b シンプルな英語による指示や説明

研究Ⅱでは、児童の聞く活動における意欲の低下が見られた。その原因として、教師による日本語での説明が長いことや、何でも日本語に訳してしまうことが考えられる。さらに、説明ばかりで活動時間が短くなると、学習意欲も低下する悪循環へとつながる。児童は授業の流れに慣れてくると、英語が多少わからなくても概要をつかもうとして話を聞こうとする。そこで、例として、買い物の学習などでは、モデルを示した後に担任が、

“Shopkeeper?”や“Customer?”と尋ねて挙手させ、児童の役割を英語のみで確認した。また、ピクチャーカードを併用することで、視覚的な理解を深めることができた。聞く意欲を高め、活動時間をより多く確保するためにも、できるだけ日本語を減らしつつ、シンプルな英語表現を活用していく必要がある。

c 質問文と答えの視覚化

授業の初めに行われるあいさつでは、何を言っているかわからなかったり、何と答えればいいのかわからなかったりする児童が見られた。そこで、児童が答えやすいようにピクチャーカードの上に教師（または代表児童）が質問する英文を掲示した（図10）。その結果、質問と答えが一致し、つまづきのある児童はピクチャーカードを見てから質問に答えることができるようになった。また、その他の児童も、毎回さまざまな答え方をすることで語彙力を上げたり自信をもって答えたりすることができるようになった。



図10 質問文と答えの掲示

d 構音の可視化・動作化

英語には、日本語にない発音が多く含まれている。それ

らについて、児童はALTのモデルを見聞きし、口の形や音を真似して発音練習をしている。しかしながら、日常生活でよく使われる英単語ほど、外来語の発音に慣れてしまっているため、lとrやsとthなどの発音の違いを区別できず、本来の発音とは大きく異なっていることが多い。これが原因で、英語の授業に対する学習意欲が低下することも十分にあり得る。

こうした発音の違いについて、舌の位置をユニバーサルデザイン視点から視覚的に提示し、さらに児童自らも舌を動かす動作化により、児童は発音をより理解できるのではないかと考えた。

そこで、口の中の様子や舌の位置を手袋で示す手立てを講じた。図11では、白色の手袋が上の前歯を、桃色の手袋が舌を表し、舌の位置や動きをわかりやすく提示した。



図11 手袋を使った構音の可視化

その結果、聴覚的情報（ALTによる発音）と視覚的情報（担任による構音の可視化）が組み合わせられ、児童の発音（動作化）が大きく改善された。特にrの発音について、児童は舌の位置を明確に理解して何度も真似をするなど、意欲的に活動する場面が多くなった。また、授業の振り返りにおいても「rの発音のしかたがすごくわかりやすかった」と発言したり記述したりする児童も見られた。

②多様な学び方の導入

a 活動形態の工夫

1対1のコミュニケーション活動の際に、やり方を説明した後すぐに活動を始めると、英語で何とさえいまいかわからずにとまどってしまう児童も見られた。そこで、活動の段階をペア→小グループ→全体と広げ、一人ひとりの発話の回数を増やした。これにより、学習内容の確実な定着と児童の自信へとつなげることができた。

プレゼンテーションにおいては、児童が発表の雰囲気をつかみ、自信をもってプレゼンできるよう、最初に担任やALTがモデルを示した。その後、①全体練習→②ペア発表→③グループ発表→④プレゼンテーションという段階を踏んでいくことで、児童は次第に英語表現にも慣れ、最後には自信をもって発表できるようになった。

b 場の構造化

身体を動かす活動やコミュニケーション活動の際に、活動しやすい場づくりのために、学習用具等をまとめるかごをグループごとに整備し、必要に応じて取り出せるように工夫改善をした(図12)。その結果、活動の場にスペースが生まれ、児童もものびのびと活動できた。また、筆記用具を使う際も、班のリーダーが配ったり集めたりするなど、スムーズな流れができ、時間の節約にもつながった。



図12 グループごとに学習用具等をまとめるかご

また、デモンストレーション等を見せる場合、自席の位置からでは見づらい児童がおり、次第に集中力が途切れている様子が見られた。その結果として、やり方や英語表現がわからず、活動に対して消極的になってしまっていた。そこで、一時的に児童を集めることで、デモンストレーション等への集中力と理解向上につなげることができた。また、活動の手順などを示すときにも、黒板やホワイトボード等を活用することで、流れの理解を促す一助となることが考えられる。

c 集中を持続させる工夫

毎回行っている英語の歌にアレンジを加えたり、コミュニケーション活動にゲーム的要素を取り入れたりすることで、児童の興味・関心と集中力を高めることができた。また、デモンストレーションでは児童をボランティア役として参加させることで、他の児童の高い集中力を持続させることができた(図13)。



図13 児童参加型のデモンストレーション

③個の役割の明確化

a 多様な学びの場づくり

会話する人数や男女混合など、ゴールやねらいを明確

にしたコミュニケーション活動や、相手意識・目的意識をもたせた書く活動など、多様な学びの場を設けることで、自分の役割や目的が明確になり、児童が主体的に活動することができた(図14)。



図14 ゴールを明確にしたコミュニケーション活動

④文字指導の工夫

a 英単語の導入の工夫

数多くある英単語の導入方法について、ランダムに導入すると、児童が知っている単語や、日本語(外来語)と英語で読み方が異なる単語などがばらばらになり、わかりにくくなってしまったことがあった。平岡(2007)は、中学年に文字を取り入れた研究において、「中学年期の児童に、文字指導を取り入れるときは、小学校入門期で学習する外来語の中でよく知っており興味のあるものを取り入れることが効果的である」と述べている。研究Ⅲの結果でも同様に外来語の有用性が示された。

そこで、まずは日常生活でもよく使われ、外来語とほぼ同じ発音やローマ字読みができる単語(例: onion, penなど)を導入した。児童はほぼ全ての単語を知っているため、すらすらと発音できた。次に、外来語に近い発音の単語(compasses, cabbageなど)を導入したところ、日常生活では口にすることがなくても聞いたことがある単語であるため、発音にもすぐに慣れることができた。さらに、英語としては馴染みの薄い単語や発音の難しい単語などを徐々に導入していくという手立てを講じた(図15)。その結果、児童の学習意欲を低下させることなく単語を導入することができ、児童も興味・関心をもって学習することができた。

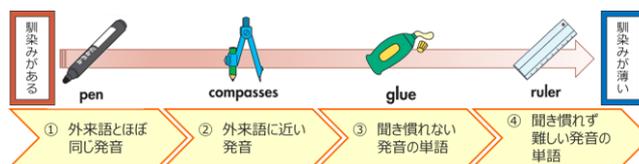


図15 単語の導入順の例

図15をもとに、単元の中で身に付ける英単語の導入のための分類基準(図16)と、それをもとにした分類表の例を提案する(図17)。この分類基準を使って事前に単語の導入順序を決めておくことで、授業でもスムーズに単語を導入することができる。また、初めにどの児童にと

っても理解しやすい単語を導入することで、学習への意欲付けとなり、徐々に難易度を上げていくことで興味・関心を高めることにつながれると考える。

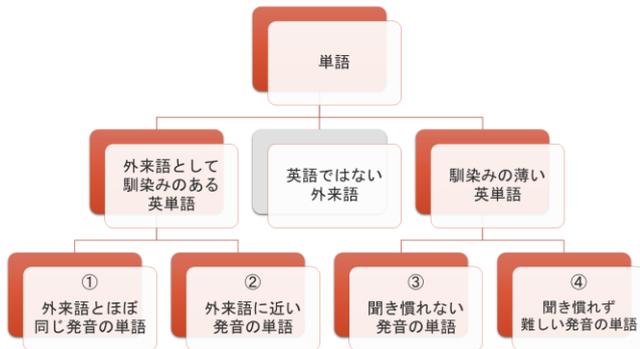


図 16 英単語導入のための分類基準

①外来語とほぼ同じ発音の単語	②外来語に近い発音の単語	③聞き慣れない発音の単語	④聞き慣れず難しい発音の単語
pen	pencil	glue	eraser
marker pen	compasses	scotch tape	ruler
notebook	crayon	stapler	

図 17 分類基準をもとにした英単語分類表の例

b ABC の歌の工夫

ABC の歌を、全体で歌うだけでなく、グループや一人ひとりで一音ずつ歌ったりするなど、さまざまな形で歌う活動を通して、児童はアルファベットの発音を次第に覚え、自信をもって言えるようになった。また、リスニングにも慣れてきて、b と V や m と n の違いなども聞き分けられるようになってきた。

5 考察

今回分析した学級は、発達障害の疑いのある児童を含め、学力や学習意欲における学級内の個人差がとても大きい。それを踏まえて講じたユニバーサルデザインの手立ては、①わかりやすい情報の提示、②多様な学び方の導入、③個の役割の明確さ、④文字指導の工夫であった。

対象学級の児童にアンケート調査を行ったところ、G.S の授業を「好き」または「どちらかといえば好き」と回答した児童の割合が、76%（5月）から 92%（12月）へと大きく向上した（図 18）。

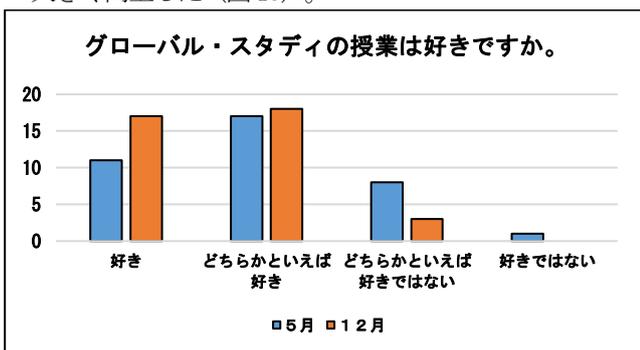


図 18 G.S の授業に対する児童の意識

一斉指導においては、多様な学び方に対応するための情報提示が有効であった。耳からの情報だけでは理解が難しい児童にとって、視覚的な情報は理解を支援する効果的な方法であり、さらにほかの児童にもより確実な理解を促すことができるといえる。また、児童の意欲向上のためには学習への参加が不可欠であり、興味・関心を引く教材や多様な感覚器官を使った活動、児童一人ひとりが主体的に取り組める学習形態の工夫などが有効な手立てであると考えられる。

英単語の視覚的な認識に関する研究では、イラストが大きな手がかりとなることが分かった。さらに、外来語として日常生活でよく使われ、発音も外来語とほぼ同じ単語やローマ字読みができる単語ほど認識しやすく、あまり馴染みのない単語や発音の難しい単語ほど認識も難しいことも調査結果から分かった。

研究の結果から、英語の授業においては英語と日本語の双方関係だけでなく、イメージを介在させることで理解がより深まる。そのイメージとして、視覚化、可視化、動作化などのユニバーサルデザインの手立てが、児童の学習意欲や理解を向上させる支援として一層有効であると考えられる。

本研究は児童の学習意欲向上のための検証であり、学習効果の変容までは示せていない。「話す」「聞く」「読む」「書く」の 4 技能を身につける G.S では、ユニバーサルデザインの多様な学び方を通して、より多くの児童が「わかる」「できる」達成感を得られると考える。今後は、学習意欲向上に加え、学習理解のためのユニバーサルデザインの視点と手立てについて検証していく。

<引用・参考文献>

- THE PRINCIPLES OF UNIVERSAL DESIGN Version 2.0 - 4/1/97 THE CENTER FOR UNIVERSAL DESIGN North Carolina State University (日本語訳：古瀬敏，安澤徹也，柳田宏治，清水道子，堀川美智子)
- 長江清和・細瀬富夫(2005)「小学校における授業のユニバーサルデザインの構想—知的障害児の発達を促すインクルーシブ教育の実現に向けて—」埼玉大学紀要 54(1) 155-165
- 佐藤真二(2014)「実践 通常学級ユニバーサルデザインⅠ 学級づくりのポイントと問題行動への対応」東洋館出版社 11-14
- 佐藤真二(2015)「実践 通常学級ユニバーサルデザインⅡ 授業づくりのポイントと保護者との連携」東洋館出版社 12-14
- 国立特別支援教育総合研究所(2010)「小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究」
- 柳橋知佳子・佐藤真二(2014)「通常学級における授業ユニバーサルデザインの有用性に関する実証的検討—小学 1 年生「算数科」を通じた授業改善を通して—」植草学園短期大学研究紀要 第 15 号 49-56
- 平岡昌子(2005)「小学校英語活動における文字指導に関する研究—発達段階に応じた文字指導の工夫を通して—」広島県立教育センター研究紀要第 34 号